

Kalthoff, Herbert; Kelle, Helga

Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von "Regeln" im Schulalltag

Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 5, S. 691-710



Quellenangabe/ Reference:

Kalthoff, Herbert; Kelle, Helga: Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von "Regeln" im Schulalltag - In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 5, S. 691-710 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-69196 - DOI: 10.25656/01:6919

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-69196>

<https://doi.org/10.25656/01:6919>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@diplf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 46 – Heft 5 – September/Oktober 2000

Essay

- 647 HANS BOKELMANN
Der Mensch – ein Chamaeleon. Anmerkungen zum Verhältnis von
Erziehung und Würde

Thema: Zur Ethnographie sozialer Welten bei Schülern und Schülerinnen

- 663 WERNER HELSPER
Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen.
Einleitung in den Thementeil
- 667 JÜRGEN ZINNECKER
Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen.
Über populäre, pädagogische und szientifische Ethnographien
- 691 HERBERT KALTHOFF/HELGA KELLE
Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln“
im Schulalltag
- 711 MEINERT A. MEYER/SILKE JESSEN
Schülerinnen und Schüler als Konstrukteure ihres Unterrichts

Weiterer Beitrag

- 731 KLAUS HARNEY/SYLVA RAHN
Steuerungsprobleme im beruflichen Bildungswesen –
Grenzen der Schulpolitik. Handlungslogiken und Handlungsfolgen
aktueller Berufsbildungspolitik

Diskussion

- 753 CHRISTA RÖBER-SIEKMEYER/HELMUT SPIEKERMANN
Die Ignorierung der Linguistik in der Theorie und Praxis des
Schriftspracherwerbs. Überlegungen zu einer Neubestimmung des
Verhältnisses von Pädagogik und Phonetik/Phonologie

Besprechungen

- 773 WALTER HORNSTEIN
*Otto Speck: Die Ökonomisierung sozialer Qualität.
Zur Qualitätsdiskussion in Behindertenhilfe und Sozialer Arbeit*
*Ewald J. Brunner/Petra Bauer/Susanne Volkmar (Hrsg.):
Soziale Einrichtungen bewerten. Theorie und Praxis der
Qualitätssicherung*
*Wassilios E. Fthenakis/Martin Textor (Hrsg.): Qualität von
Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler
Vergleich*
- 778 MICHAEL WINKLER
*Klaus Wolf: Machtprozesse in der Heimerziehung. Eine qualitative
Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung*
- 782 PETRA GRELL
*Maya Götz: Mädchen und Fernsehen. Facetten der Medienaneignung
in der weiblichen Adoleszenz*
- 784 ANDREAS GRUSCHKA
Heinz-Joachim Heydorn: Werke in neun Bänden
- 788 ANDREAS FLITNER
*Andreas Gruschka: Bestimmte Unbestimmtheit.
Chardins pädagogische Lektionen. Eine Entdeckungsreise durch die
Bildwelten des Jean-Baptiste Siméon Chardin und seiner Zeit*

Dokumentation

- 791 Pädagogische Neuerscheinungen

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegen Prospekte des
Ernst Reinhardt Verlags, München, bei

Content

Essay

- 647 HANS BOKELMANN
Man – A Chameleon. Observations on the Relation between Education
and Dignity

Topic: On the Ethnography of Social Worlds of Male and Female Students

- 663 WERNER HELSPER
An Introduction
- 667 JÜRGEN ZINNECKER
Social Worlds of Male and Female Students – On Popular, Pedagogical
and Scientific Ethnographies
- 691 HERBERT KALTHOFF/HELGA KELLE
The Pragmatics and the Significance of “Rules” in Everyday School-Life
- 711 MEINERT A. MEYER
Male and Female Students As Constructors of Their Processes of School
Learning

Further Contributions

- 731 KLAUS HARNEY/SYLVIA RAHN
Problems of Control in the System of Vocational Education
– Limits of Educational Policy. Logics and Consequences of Political
Action in the Field of Present-day Vocational Education

Discussion

- 753 CHRISTA RÖBER-SIEKMEYER/HELMUT SPIEKERMANN
Ignoring Linguistics in the Theory and the Practice of the Teaching of
Writing Skills. Reflections on a Redefinition of the Relation between
Pedagogics and Phonetics/Phonology
- 773 BOOK REVIEWS
- 791 NEW BOOKS

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag, Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Dietrich Benner (*geschäftsführend*), Humboldt-Universität zu Berlin, FB Erziehungswissenschaft, Institut für Allg. Pädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin (Tel.: 030/2093-4091), Telefax: 030/2093-4047. Prof. Dr. Andreas Krapp, Universität der BW München, Fakultät für Sozialwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft und Päd. Psychologie, Werner-Heisenberg-Weg 39, 85577 Neubiberg. Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich. Prof. Dr. Ewald Terhart, Institut für Pädagogik, Ruhr-Universität Bochum, 44780 Bochum. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich (Tel.: 0041-1/6342761/63). Redaktionsassistent: PD Dr. Karl Franz Göstemeyer, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Institut für Allg. Pädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin (Tel.: 030/2093-4001).

Manuskripte werden auf Diskette und in einem dreifachen Ausdruck an die geschäftsführenden Herausgeber erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf den Seiten VII–VIII in Heft 1/2000 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 bis 2 Beihefte) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 144,- + Versandkosten. Inland DM 8,40, europ. Ausland DM 18,-, Preise für außereurop. Ausland und besondere Versendungsformen auf Anfrage. Ermäßigter Preis für Studenten DM 98,- + Versandkosten. Vorzugsangebot zum Kennenlernen DM 30,- (2 Hefte, portofrei). Preis des Einzelheftes DM 36,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Das Vorzugsangebot zum Kennenlernen geht automatisch in ein Jahresabonnement über, wenn nach Erhalt des zweiten Heftes nicht abbestellt wurde. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 69494 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Brigitte Bell, Julius Beltz GmbH & Co. KG, Postfach 100154, 69441 Weinheim, Tel.: 06201/6007380, Telefax: 06201/17464. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen. Abobetreuung Inland/Ausland (außer Schweiz): Beltz Zentralauslieferung, Postfach 100161, 69441 Weinheim, Tel.: 06201/703-227, Telefax: 06201/703-221, E-Mail: aboservice@beltz.de. Vertrieb Schweiz: BSB Buch-Service Basel, Postfach, CH-4002 Basel, Tel.: 061/2729470.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Pragmatik schulischer Ordnung

Zur Bedeutung von „Regeln“ im Schulalltag¹

Zusammenfassung

Für die Herstellung schulischer Ordnung sind sowohl im Kontext von Unterricht als auch im Umgang der Gleichaltrigen miteinander implizite Interaktions- und Kommunikationsregeln bedeutsam, die besonders dann thematisiert werden, wenn es zu Störungen kommt. In den vorliegenden ethnographischen Untersuchungen der Unterrichtskultur an gymnasialen Internatsschulen und der peer culture der Laborschule Bielefeld wird die Pragmatik der Umsetzung, Aushandlung und Modifikation solcher Regeln verdeutlicht. Dabei zeigt sich, wie entgegen dem allgemeinen Normierungsanspruch von Regeln deren Gehalt und Anwendung differenziert und situativ interpretiert wird. Die Interaktionscodes der kommunikativen Ordnung des Unterrichts und der Gleichaltrigenkultur überschneiden und konstituieren sich wechselseitig.

1. Einleitung

Fragt man nach den sozialen Mechanismen, die bewirken, daß Schule so funktioniert, wie sie funktioniert, dann ist zunächst auf rechtliche Regelungen hinzuweisen. Eine Vielzahl an translokalen Gesetzen und Vorschriften regelt beispielsweise die Durchsetzung der Schulpflicht, den Beginn und die Beendigung des Schulverhältnisses, die Aufnahme in Gymnasien, den Ablauf von Prüfungen und die freie Meinungsäußerung in der Schule (vgl. PÖTTGEN u.a. 1987). Diese Regelungen werden ergänzt durch lokal festgelegte Richtlinien für den Schulalltag: Gremien der Schule erlassen etwa Schul- und Pausenordnungen, die Vorschriften für den geordneten Ablauf des Schulbetriebs fixieren und sich auf Routinehandlungen sowie auf Verfahrensfragen beziehen.

Über diese (rechtlichen) Normierungen hinaus wird die Stabilität der Schule auch durch andere Faktoren gewährleistet: Erstens stabilisiert die Schule ihr Funktionieren durch eine spezifische Raum-Zeit-Koordination auf der Basis einer eigenständigen Zeitmessung, die periodisch und zirkulär ist (vgl. SCHORR 1990; DIEDERICH 1990). Ihren emblematischen Ausdruck findet die schulische Temporalität in genau ausgetüftelten Plänen, die Schüler und Lehrpersonen auf Wochentage, Schulstunden und Klassenräume verteilen, und zwar so, daß verschiedene Bedingungen erfüllt werden können (wie Stundenzahl, Schullaufbahn, Fach-Raum-Zuordnungen). Die Notwendigkeit, die Teilnehmer zu koordinieren und zu synchronisieren, entsteht gerade durch deren regelmäßige und haufenförmige Ansammlung in der Schule. Die schulische Organisation wird also mit einem Effekt konfrontiert, den sie selbst erzeugt. Zweitens existiert in jeder konkreten Schule ein breites Spektrum an Interaktions- und Kommuni-

1 Wir danken KLAUS AMANN, GEORG BREIDENSTEIN und STEFAN HIRSCHAUER für Anregungen und Kritik.

kationsregeln, Routinen und Ritualen, auf die die Teilnehmer in ihren konkreten Handlungen Bezug nehmen (können), die aber nicht unbedingt diskursiv zur Verfügung stehen (vgl. McLAREN 1993). Sie sind im Unterschied zu Gesetzen und Vorschriften nicht schriftlich fixiert, sie sind nicht einmal notwendig explizit, wie unsere empirischen Beispiele zeigen werden. Wir meinen hiermit etwa Verfahrensordnungen, Spielregeln des Unterrichtens und Konventionen des Umgangs miteinander.

Für das schulische Handlungsfeld lassen sich also Regeln von unterschiedlicher Genese, mit unterschiedlichen Explikationsgraden², für unterschiedliche Geltungsbereiche und von unterschiedlicher Verbindlichkeit unterscheiden. Das grundsätzliche Problem, um das es uns hier in ethnographischer Perspektive geht, bezieht sich auf die pragmatische Bedeutung von „Regeln“ für die schulischen Akteure und auf das Verhältnis von „Regeln“ und beobachtbaren Praktiken. Auf welche Art und Weise regeln, bestimmen oder repräsentieren Regeln das Handeln der Teilnehmer? Inwiefern ‚gelten‘ Regeln, oder inwiefern legen die Teilnehmer Regeln immerzu und immer wieder neu aus? Die detaillierte Analyse des Ablaufs von spezifischen Praktiken soll Aufschluß darüber geben.

Die Diskussion um den Stellenwert und die Bedeutung von Regeln wird in den praxistheoretischen Konzeptionen sozialen Handelns (vgl. SCHATZKI 1996) mit Rückgriff auf L. WITTGENSTEIN (1984) geführt. WITTGENSTEIN hat sich in seinem Spätwerk mit der Ansicht auseinandergesetzt, Regeln seien wie autonome, von der Praxis unabhängige Entitäten zu betrachten, die vor ihrer Anwendung den korrekten bzw. falschen Gebrauch definieren, also normativ und handlungsanleitend wirken. Dieses Verständnis von Regeln setzt voraus, daß alle Aspekte des Handelns durch Regeln abgedeckt sind. Denn wenn das Handeln aus der Deutung von Regeln, die kognitiv repräsentiert werden müssen, entspringt, dann kann jegliches Handeln auf eine Regel (oder den Aspekt einer Regel) zurückgeführt werden (vgl. PUHL 1998). In verschiedenen Passagen legt WITTGENSTEIN (1984, §§ 51ff., §§ 81ff., §§ 143ff.) dagegen dar, daß die Annahme der Regelautonomie zu einem Regreß führt, der weder alle Zweifel ausräumen noch alle Aspekte des Handelns abdecken kann (vgl. auch PUHL 1998, S. 129; SAVIGNY 1996, S. 116). Er zeigt ferner, wie das Verständnis von Regeln durch das Lehren von Regeln (des Alphabets, des Rechnens, des Basketballspiels) und durch wiederholtes Üben entsteht. Dabei werden nicht allein Regeln (z.B. eines Spiels) erlernt, sondern ebenfalls eine Reihe sozialer Konventionen, wie Regeln umgesetzt werden können. Einer „Regel zu folgen“ ist diesem Verständnis nach an eingeübtes Wissen und an Praktiken gebunden, die ihrerseits Regelmäßigkeiten hervorbringen (WITTGENSTEIN 1984, § 202). WITTGENSTEIN betont also den Gebrauch von Regeln in der Praxis, aber nicht ihre anwendungsunabhängige Definition, aus denen Anwendungen hervorgehen (vgl. SAVIGNY 1998; SAVIGNY 1996, S. 94ff.). Diesem Verständnis zufolge werden Regeln also nicht einfach umgesetzt – so als sei die Praxis schon da und bediene sich irgendwelcher Regeln –, sondern sie strukturieren Praxis, eröffnen Kontrollmöglichkeiten und konstituieren Bedeutung. Das heißt: Die Befolgung von Regeln

2 Hiermit meinen wir etwa schriftliche, verbalisierte und verbalisierbare Regeln.

ist keine individuelle Angelegenheit, sondern intersubjektiv konstituiert (vgl. GIDDENS 1995, S. 71ff.).³

Unser Beitrag konzentriert sich nun auf die Frage, wie die Akteure – Lehrpersonen und Schülerinnen – in der Gestaltung des institutionellen Alltags und in der Hervorbringung schulischer Ordnung ‚kooperieren‘. Diese Ordnung wird im Alltag thematisch, wenn es zu Störungen kommt. Auf der Basis ethnographisch erzeugter Daten wollen wir einen Einblick in Aushandlungsprozesse geben, die sich auf die Anwendung, Klärung, Modifizierung oder Neuformulierung von „Regeln“ beziehen. Der Beitrag tut dies aus der Perspektive derjenigen Problemkonstellationen, mit denen sich die Teilnehmer konfrontiert sehen.⁴ Im folgenden beschreiben wir kurz den methodischen Hintergrund der Forschungsprojekte (2) und führen dann die Parallelität und Verschränkung von Interaktionsordnungen in der Schule ein (3). Danach analysieren wir am empirischen Material beispielhaft die Art und Weise, wie durch die Teilnehmer Ordnung hergestellt wird: durch kommunikative Steuerungen des Unterrichts zum einen (4), durch stabilisierende Verfahren zum anderen (5).

2. Forschungskontexte und Methoden

Das ethnographische Material stammt aus zwei Schulmodellen – traditionsreichen gymnasialen Internatsschulen und einer staatlichen Versuchsschule mit reformpädagogischem Programm. Die Beobachtungen gehen zurück auf zwei Forschungsprojekte, die unterschiedliche schulische Phänomene in den Blick genommen haben: gymnasiale „Unterrichtskultur“ das eine (vgl. KALTHOFF 1997a), „Gleichaltrigenkultur“ in der Schule das andere (vgl. BREIDENSTEIN/KELLE 1998).

Im Kontext des ersten Forschungsprojektes („Unterrichtskultur“) beobachtete der Ethnograph Unterrichtsstunden in Internatsschulen in der Unter-, Mittel- und Oberstufe, zu denen er durch individuelle Aushandlungen mit den Lehrpersonen Zugang erhielt (vgl. KALTHOFF 1997b).⁵ Die Unterrichtsbeobachtung konzentrierte sich auf die Unterrichtskommunikation und auf die Frage, in welcher Form schulisches Wissen bearbeitet wird. Die Studie folgte dabei der konversationsanalytischen und ethnographischen Unterrichtsforschung (vgl. McHOUL 1985; MEHAN 1979; ausführlicher KALTHOFF 1997a, S. 89ff.). Ergänzt wurden die Beobachtungen durch ethnographische Interviews (vgl. SPRADLEY 1979), mittels derer sich der Ethnograph mit den Teilnehmern über

3 Auch E. GOFFMAN (1974, S. 11) erinnert im Hinblick auf die Erzeugung sozialer Ordnung an die Differenz von Regeln und Regelumsetzung.

4 Unsere Forschung steht insofern Untersuchungen zum „heimlichen Lehrplan“ (vgl. ZINNECKER 1975) nahe, als sie sich ebenfalls für „soziale Verkehrsformen im Klassenzimmer“ (vgl. JACKSON 1968) interessiert. Wir fokussieren jedoch weder deren Funktionalität für die bürgerliche Gesellschaft, noch sozialcharakter- oder persönlichkeitsprägende Wirkungen von Unterricht und Schule (vgl. ZINNECKER 1975, S. 13), sondern führen eine bei der Situiertheit sozialer Praxis ansetzende immanente Analyse durch. Mit diesem Interesse steht unsere Studie auch den Untersuchungen zu „Mikrostrukturen des Unterrichts- und Schulgeschehens“ von A. COMBE und W. HELSPER (1994) nahe.

5 Beobachtet wurden ca. 150 Unterrichtsstunden, ca. 80 auf Tonband aufgezeichnet und neun vollständig transkribiert (wie auch eine Fülle weiterer ausgewählter Sequenzen).

das gerade Geschehene verständigte. Erst am Ende der Beobachtungsaufenthalte und auch später noch führte er eine Reihe von offenen (Experten-) Interviews durch.

Im Kontext des zweiten Forschungsprojekts führte die Ethnographin zusammen mit G. BREIDENSTEIN Beobachtungen und Interviews in der Laborschule Bielefeld durch.⁶ Von 1993 bis 1997 wurden zwei Klassen⁷ wiederholt beobachtet, die Beobachtungsphasen umfaßten jeweils zehn bis zwölf Wochen. Die eine Klasse wurde in Jahrgang vier und sechs, die andere in Jahrgang vier, fünf und sechs beobachtet (insgesamt ca. 230 Zeitstunden). Während der Beobachtungen erstellten die Forscher Feldnotizen, die sie unmittelbar im Anschluß zu ausführlichen Beobachtungsprotokollen ausarbeiteten, in den letzten Beobachtungsphasen zunehmend unterstützt durch Audioaufzeichnungen. Ergänzend wurden halbstündige ethnographische Interviews am Ende der Beobachtungsphasen durchgeführt. Thematisch fokussierte das Projekt Praktiken der Differenzierung im sozialen Feld der Schulklasse, insbesondere die soziale Konstruktion der Geschlechterdifferenz unter Gleichaltrigen (vgl. BREIDENSTEIN/KELLE 1998).

Die beiden Untersuchungen sind in denkbar unterschiedlichen Schulumilieus durchgeführt worden. Die Exploration dieser kulturell heterogenen Milieus ermöglicht es vor allem, bei allen Differenzen im Detail danach zu fragen, wie sich der spezifisch schulische Regelungsbedarf darstellt und welches die Elemente schulischer Ordnung sind. Wir gehen davon aus, daß beide Schultypen, die gewissermaßen einen Komplementärkontrast im pädagogisch-programmatischen Spektrum abgeben, (unter anderem) vor den Aufgaben stehen, Unterricht als solchen zu konstituieren und einen friedfertigen Umgang der Schüler und Schülerinnen untereinander zu garantieren.

3. Parallelität und Verschränkung von Interaktionsordnungen

Der Vorschlag WITTGENSTEINS, die Befolgung von Regeln als eine Praxis zu verstehen, die geregelt ist, dabei aber auch unterschiedliche Ausführungen zuläßt, muß für den hier interessierenden Bereich zunächst kontextuiert werden. Zu fragen ist insbesondere, ob und inwiefern im schulischen Rahmen verschiedene ‚Sets‘ an Interaktionsregeln aktiviert werden.

Der folgende Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll stammt aus einer Unterrichtssituation im sechsten Schuljahr in der Laborschule, in der die Lehrerin nicht anwesend war und die Beobachterin an einem Schülerinnentisch saß.

Beispiel 1

Als nächstes kommt ein Junge aus einer anderen Gruppe auf Zuruf von Judith und Selma an unseren Tisch, erst als er ganz nah ist, scheint er mich zu ‚erkennen‘ und sagt: „Oh, Unterricht“, um auf dem Fuß umzukehren. Judith versichert ihm „Nee, wir haben keinen Unterricht“ (eine Klassifikation, die

6 Das Projekt wurde von der DFG finanziert und von JULIANE JACOBI geleitet.

7 In der Laborschule bestehen „Gruppen“ in der Regel aus 20 Kindern und sind (wenn möglich) geschlechterparitätisch und sozial heterogen zusammengesetzt.

mich verwundert; es geht Judith aber wohl nur darum, meine Haltung zum Geschehen klarzustellen). Der Junge nähert sich dann auch wieder, wirkt aber mit Blick auf mich noch unsicher. Da ich nichts tue, bleibt er dann in Nähe des Tisches und sagt zu Selma, auf ihre Schminke gemünzt, „Gehst du auf Party?“. Dann haut er wieder ab.

An der Irritation des Jungen, der zu wissen meint, wie er die Anwesenheit der ihm unbekannten Beobachterin deuten soll, wird deutlich, daß Anforderungen an Kinder in der Schule je nach der Zusammensetzung der Teilnehmer an Situationen differieren. Die physische Anwesenheit von Erwachsenen fungiert als Signal für „Unterricht“ und reicht aus, ein Verhaltensrepertoire zu aktivieren, das Unterricht als solchen konstituiert und sich deutlich von den Standards unterscheidet, die wirken, wenn Schüler und Schülerinnen unter sich bleiben – auch wenn es sich wie im vorliegenden Fall um Unterrichtszeit handelt.

In der Schulforschungsliteratur gibt es unterschiedliche Versuche, eine Parallelität von Interaktionsordnungen in der Schule, d.h. verschiedene „Sphären des Handelns“, die in sich geordnet sind (GOFFMAN 1994, S. 63), zu beschreiben. G. FAUST-SIEHL (1995, S. 167) spricht z.B. von verschiedenen „Bühnen“: Auf der einen finde das „Sozialleben der Kinder“, auf der anderen das von „LehrerInnen gestaltete Schul- und Unterrichtsleben“ statt. J. ZINNECKER (1978) hat die Bühnenmetaphorik bereits vor 20 Jahren dahingehend differenziert, daß er von einer „Vorderbühne“ des Unterrichts und einer „Hinterbühne“ spricht, auf der sich das „Unterleben“ der Schüler und ihre „Subkultur“ abspiele. Während ZINNECKER noch (in durchaus sympathisierender Weise) dazu neigte, für die Fälle, in denen der Unterricht zur „Hinterbühne“ wird, den Schülern „Taktiken“ und „subversive Strategien“ zuzuschreiben (vgl. auch HEINZE 1976), die als solche aber auch den Primat der „Unterrichtsordnung“ bestätigen, soll hier eine ethnographische Analyse versucht werden, die die Beziehung zwischen der Ordnung des Unterrichts und der Gleichaltrigenkultur der Schülerinnen nicht vorentscheidet.

Wenn Lehrpersonen und Schüler unterrichtliche Kommunikation betreiben, beziehen sie sich zum einen auf das offizielle Unterrichtsgeschehen, zum anderen beziehen sich Schüler aber auch aufeinander und Lehrpersonen beziehen sich wiederum, als Teil des Unterrichts, auf diese Kommunikation.⁸ Wenn auf der anderen Seite Schülerinnen in der Schule unter sich bleiben, kann dies auch z.B. im Unterricht, nur außerhalb des „Aufmerksamkeitskorridors“ (ZINNECKER 1975, S. 85) der Lehrperson geschehen. Angesichts des Umstands, daß sich eine schlichte Sortierung von Interaktionssequenzen nach räumlichen und zeitlichen Kriterien verbietet, scheint uns klärungsbedürftig, ob und wie genau von Parallelprozessen oder gar von verschiedenen Interaktionsordnungen in der Schule geredet werden kann. Die Vermutung liegt nahe, daß sich die angesprochenen verschiedenen ‚Sets‘ an Regeln im Schulalltag überlagern und in spezifischen Weisen verschränken. Aus diesem Grund muß die ethnographische Beschreibung schulischer Kultur eine differenzierte Situationscharakterisierung anstreben, die eine zweiwertige Einteilung hinter sich läßt.

8 In diesem Sinne wird der Mehrkanaleffekt alltäglicher Kommunikation (vgl. GOFFMAN 1980) im schulischen Unterricht nicht aufgehoben, sondern in spezifischer Weise angesteuert.

4. Kommunikative Steuerung des Unterrichts

In diesem Abschnitt beschäftigt uns die Frage, wie „Ordnung im Klassenraum“ (vgl. Woods 1990) und Unterricht als solcher erzeugt wird. Die Möglichkeit, schulischen „Stoff“ zu unterrichten, ist an eine Reihe von Bedingungen geknüpft: Etwa müssen die Teilnehmer anwesend und in einer bestimmten Weise im Raum verteilt sein; sie müssen über verschiedene Dinge verfügen können (Stifte, Hefte, Bücher) und diese in einer bestimmten Ordnung halten; von anderen Dingen (etwa Spielzeug, Zeitschriften) sind die Teilnehmer entkleidet. In diesem Sinne läßt sich von einer Materialität der Ordnung sprechen, die sich auf die Dingwelt des Klassenraums bezieht und auf die Objekte, über die Schüler verfügen bzw. nicht verfügen. Die Objekte legen eine Gebrauchsweise nahe und machen inadäquate Formen sichtbar. Schüler sollen also im Unterricht bestimmte Dinge tun und andere eher unterlassen.

Neben dieser Ordnung, die über Dinge konstituiert wird,⁹ existieren eine Reihe ‚ungeschriebener Gesetze‘ des Unterrichts. SchülerInnen müssen nicht nur in einer bestimmten Weise auf ihren Stühlen sitzen, sondern haben auch ruhig, aufmerksam und geduldig zu sein. Diese Regeln der unterrichtlichen Interaktion geben immer wieder Anlaß zu Konflikten. So ließen sich in den untersuchten gymnasialen Internatsschulen Regulierungen beobachten, die sich gegen undisziplinierte Körper (z.B. sich auf dem Stuhl räkelnd oder Kaugummi kauen), inadäquate Materialien (Un-Ordnung im Heft oder fehlende Lösblätter) und kommunikative Störungen (insbesondere Nebengespräche) richteten.¹⁰

Die Ordnung des Unterrichts erzeugt Probleme, denn ihr steht die eigene Logik oder die Eigendynamik von Dingen und Teilnehmern gegenüber. Diese führen zu Irritationen und Konflikten – Schüler kommen zu spät oder haben ihr Heft vergessen, Antworten kommen zu früh oder der Stoff ist zu schwer. Für die Teilnehmer bedeutet dies, daß sie die verschiedenen Handlungsebenen immer wieder mit dem aktuellen Unterrichtsgeschehen abstimmen müssen. Diese Irritationen und die darauf einsetzenden Interventionen werden nun anhand von drei verschiedenen Regeln thematisiert. Die erste Regel bezieht sich auf die räumliche Ordnung des Unterrichts, die zweite und dritte Regel beziehen sich auf die Unterrichtskommunikation.

9 Die Herstellung sozialer Ordnung wird in den Sozialwissenschaften üblicherweise als eine intersubjektive Leistung angesehen. Die in den Dingen eingeschriebenen Effekte bleiben dabei eher unberücksichtigt, vgl. B. LATOUR (1996).

10 ZINNECKER (1978, S. 101ff.) hat „Unterrichtsordnung“ so differenziert: „Ordnung der Schülerbewegungen“, „Ordnung des Sprechverkehrs“, „Ordnung der sozialen Kontakte der Schüler untereinander“, „Ordnung des Raumes und der Gegenstände“ und „Ordnung der Zeitstruktur“. In der Laborschule gibt es diesbezüglich weniger strenge Regeln und weniger zuverlässige Reaktionen der Lehrkräfte auf Schülerfehlverhalten, doch auch hier ist die Etablierung der Unterrichtskommunikation an Bedingungen geknüpft, z.B. das Vorhandensein von spezifischen Materialien, für die die Schüler Sorge zu tragen haben.

4.1 Die Es-läuft-keiner-rum-wie-er-will-Regel

Jeder Schüler hat seinen Platz in der Klasse. Er besteht aus folgenden Elementen: ein Stuhl, die Hälfte eines Tisches und eine bestimmte Position im Raum: vorne/hinten, linke/rechte Seite; innen/außen. Mit diesen Positionen verbinden die Schüler bestimmte Affekte, die ihre Basis in der räumlichen Distanz zur Lehrperson (nah/fern) und zu bestimmten Schülern haben (Nachbarn, die ‚hautnah‘ zu spüren sind). Der Klassenraum wird parzelliert und Schüler werden – im Sinne M. FOUCAULTS (1977) – „elementar lokalisiert“. Schüler ‚sitzen‘ gewissermaßen auf den Stühlen fest. Das Beispiel zeigt die Verletzung der Regel:

Beispiel 2¹¹

S: ((steht auf, bewegt sich um seinen Tisch herum in den Teilraum, den das Karree bildet))

L: was machst du denn da?

S: mir ist grad was hingefallen

L: ()

Sn: (...) (Getuschel)

L: Also ...

Die Lehrperson unterbricht ihren inhaltlichen Diskurs, als sie bemerkt, daß ein Schüler, der unter den Kolleginnen schon als unruhiger Schüler gilt, von seinem Platz aufsteht. Durch ihre Nachfrage unterbricht sie die ‚Stoffbearbeitung‘ und markiert das Tun des Schülers als ein Handeln, das einer besonderen Legitimation bedarf, da es aus den vorgesehenen Bewegungsmodi herausfällt. Auf ihre Nachfrage legitimiert der Schüler sein Handeln mit einer Ursache (etwas ist hingefallen), die er selbst – absichtlich oder nicht – erzeugt hat. Auf die Rechtfertigung des Schülers folgt keine verbale Belehrung der Lehrperson, sondern ein ostentatives Schweigen, das von Getuschel anderer Schüler untermalt wird. Dieses Schweigen mag mit der ambivalenten Situation zusammenhängen, denn die Dinge auf den Schülertischen, über die Schüler verfügen (müssen), und die Störung des Unterrichts eben durch die (Un-) Ordnung dieser Dinge liegen eng beieinander. Mit ihrem Schweigen wartet die Lehrperson, die weiterhin über das Sprecherrecht verfügt, ab und markiert auf diese Weise die Nebenhandlung des Schülers als eine Störung. Die Lehrperson kann, indem die „Stoffbearbeitung“ nur für Sekunden unterbrochen wird, mit ihrem „also“¹² fast übergangslos an das Thema wieder anknüpfen. Für die anderen Schüler wird aber deutlich markiert, daß ‚keiner rumrennen darf, wie er will‘.

Diese Regel ist Bestandteil all derjenigen Vorgaben, die die körperlichen Bewegungen der Schüler strukturieren – wie pünktlich sein, still sitzen, nicht

11 Es werden folgende Transkriptionszeichen verwendet: L = Lehrer; S = Schüler; Sn = mehrere Schüler; °Schule° = leise; SCHULE = laut; Schule = betont; Schu – = Abbruch einer Äußerung; ... = Auslassung in der Transkription; (...) = unverständlich; (...) = Kommentar des Transkribenten; [] = Beginn/Ende einer Überlappung; „=“ = unmittelbare Fortsetzung; :: = Dehnung; (P) = kurze Sprechpause; (9) = Angabe der Pause in Sekunden.

12 Es handelt sich hier um ein „framing word“ oder einen Kontextualisierungsschlüssel (wie „so“, „okay“, „gut“), mit denen Lehrpersonen Transitionsräume markieren und zeigen, daß jetzt mit dem Unterrichtsthema fortgesetzt wird (vgl. DORR-BREMME 1990).

aufstehen, nicht ‚rumrennen‘ und gezielte Wortmeldungen.¹³ Gegen und am Ende der Schulstunde, dann, wenn die Schülerinnen in die Pause „entlassen“ werden, brechen diese Vorgaben auf und werden zu Beginn der folgenden Stunde wieder in Kraft gesetzt.

4.2 Die Nur-einer-spricht-Regel

Aus einer kommunikationstheoretischen Perspektive betrachtet, basiert die unterrichtliche Ordnung auf einer Reihe von transformierten Regeln der alltäglichen Kommunikation. Zentrale Aspekte der schulischen Kommunikation sind die Asymmetrie der Sprecher und ein Nacheinander der Beiträge. Beide Momente implizieren einen Wechsel der Sprecher und hiermit ein Auswahlverfahren sowie eine zeitliche Ordnung des Sprechens.¹⁴ In Anknüpfung an A. HAHN (1991, S. 96) kann die Logik der unterrichtlichen Kommunikation auf die paradox erscheinende Formulierung gebracht werden: „Das Verbot zu reden ist auch die Voraussetzung dafür, daß überhaupt geredet werden kann.“

Ein zentraler Aspekt der Unterrichtskommunikation ist die Umwandlung der Sprechsituation – von der Permutabilität zur Regel „only one at a time“. Hierzu bedienen sich Lehrpersonen einer Fragetechnik – der sogenannten „tag positioned address terms“ (McHOUL 1978, S. 205) –, die zunächst alle Schüler adressiert, um dann einen Schüler aufzurufen. Ein Beispiel: „Was ist ein Syndrom? (1) Ines“. Es ist eine Frage-Pause-Anrede-Konstruktion, die Überlappungen von seiten der Schüler ausschließt. Von ihnen wird Aufmerksamkeit gefordert, da die Lehrperson die Schüler zunächst im unklaren darüber läßt, wen sie auswählt. Man kann hier von einer Doppelstruktur pädagogischen Handelns sprechen, die zunächst die Gesamtheit der Schüler einschließt, schließlich aber auf einen einzelnen abzielt, dem dann das Rederecht erteilt wird. An diesen Ablauf und die damit verbundene Legitimation des Sprechens erinnern Lehrpersonen im Unterricht immer wieder. Dabei beziehen sich ihre Ordnungsrufe auf Nebengespräche, die die Schüler führen, oder auf inhaltliche Beiträge derjenigen Schüler, die nicht ‚dran‘ sind. Drei Beispiele, in denen die Regel aktualisiert wird:

Beispiel 3

Als die Lehrperson einen Schüler, der sich gemeldet hatte, auswählt, platzt ein anderer Schüler mit der Antwort in die kurze Sprechpause zwischen letzter Lehrersilbe und erster Schülersilbe. An dieser Stelle unterbricht die Lehrperson das (eigentliche) Unterrichtsgeschehen und macht die Regel explizit: „Pssst, (1) LEUTE (P) das geht nicht. Wenn ich einen dran nehme, kann nicht ein anderer einfach dazwischenreden.“ Die Lehrperson ruft den Schüler, der seine Antwort noch nicht formuliert hatte, noch einmal mit Namen auf.

13 ZINNECKER (1978, S. 110) weist zu Recht darauf hin, daß reformpädagogische Bemühungen seit der Jahrhundertwende v.a. auch die „Bewegungsordnung“ im Klassenraum auf die Agenda gesetzt haben.

14 Die konversationsanalytische und ethnographische Unterrichtsforschung haben die Dynamik und Struktur unterrichtlichen Sprechens, im Vergleich zur alltäglichen Konversation, detailliert analysiert (vgl. nur McHOUL 1985; MEHAN 1979).

Beispiel 4

L: ... Welche Rolle spielt heut noch dieser Eid? (2) Ja (P) Peter

P: Ich nehm an [wenn der Arzt eingeführt wird, äh nämlich
 SI: (...) ((beginnt Nebengespräch))]

L: MARIO

P: = (P) sozusagen um um als Arzt bestätigt zu werden

Beispiel 5

L: ... Sechs be Quadrat Wurzel drei be gleich (2) Valerie.

V: () (3)

L: Was mach ich mit der sechs?

V: () (7)

L: Haben wir eben gesagt

V: () (4)

Sn: (...) ((Geflüster))

L: HÄJ: (1) wer kann's der Valerie nochmal schnell erklären ...

In Beispiel 3 unterbricht die Lehrperson ihre Stoffbearbeitung und erinnert die Schüler an die geltende Regel, die besagt, daß das Rederecht demjenigen Schüler zufällt, den sie ausgewählt hat. Kein anderer darf dann sprechen. Nach dem kurzen Unterbrecher wird die Stoffbearbeitung mit dem Schüler fortgesetzt, der noch nicht zu seiner Antwort gekommen war. Eine andere Form der Regelerinnerung und Regeldurchsetzung zeigen Beispiel 4 und 5: Mit einem kurzen, aber lautstarken Ordnungsruf, der sich an einen Schüler („Mario“) oder an die Klasse („Häj“) richtet, erinnern Lehrpersonen Schüler an die Regel und re-orientieren sie hiermit auf das offizielle Unterrichtsgeschehen. Was die Lehrperson in einem Fall durch Explizierung, wird in den anderen Fällen durch einen Ordnungsruf, gewissermaßen durch abgekürzte Verfahren erreicht.

Neben der Gemeinsamkeit, an die Regel zu erinnern, zeigen die Beispiele eine Differenz in der Art und Weise, wie dies erreicht wird. Wird im Beispiel 3 das Prinzip der Unterrichtskommunikation aufrechterhalten – nämlich: es gibt nur einen offiziellen Kommunikationskanal –, so zeigen die Beispiele 4 und 5, daß für einen kurzen Moment mehrere Kommunikationskanäle nebeneinanderliegen, und zwar der thematische Beitrag oder das Schweigen eines Schülers, das unterschwellige Gespräch eines zweiten Schülers und der laute Ruf der Lehrperson. Auffällig ist auch, daß das Geflüster der Mitschülerinnen in das dritte Schweigen der Schülerin (Beispiel 3) einsetzt, so als handelte es sich hier um einen Raum, der – aufgrund der vergeblichen Versuche – nicht mehr durch die „only-one-at-a-time“ Regel umstellt ist.

Die Unterrichtsstunden sind nun durchzogen von der Aktualisierung dieser Regel; dabei bevorzugen Lehrpersonen insbesondere die Kurzversion (Beispiele 4 und 5). Die Erinnerung an die Regel impliziert für die Schüler, daß ihr Fingerzeig (Meldung) das legitime Mittel ist, das Rederecht zu reklamieren, und daß es eine kommunikative Ausrichtung des Unterrichtsgeschehens gibt. Diese Permanenz der Regelerinnerung darf aber nicht zu der Annahme verleiten, daß jedes Nebengespräch oder jede Nebenhandlung von Schülerinnen durch die Lehrperson als solche auch markiert wird. Lehrpersonen reagieren

vielmehr unterschiedlich auf das „Reinquatschen“ von Schülern. So kommentierte eine Lehrperson im Unterricht: „Quatsch doch nicht rein Mensch, und dann noch so was!“ Lehrpersonen sind eher bereit, den Eigensinn von Schülern zu akzeptieren, wenn sie Adäquates zum Unterricht beitragen. Es ist eine Art ökonomischer Sinn der Unterrichtsführung, der in diesen Momenten auf die Einhaltung der Regel verzichtet. Lehrpersonen verrechnen gewissermaßen die Verletzung der Regel mit der Qualität der Aussage. Eine passende Antwort wiegt somit den partiellen Bruch der zeitlichen Abstimmung auf. Dies bedeutet auch, daß ein ‚reinquatschender‘ Schüler ein doppeltes Risiko trägt, denn adäquate Antwort und Recht auf Redezeit sind eng miteinander gekoppelt. Trifft die erste Bedingung (adäquate Antwort) nicht zu, wird nicht nur sie korrigiert, sondern insbesondere das Schülerverhalten.

4.3 Die *Es-wird-keiner-ausgelacht*-Regel

Wie in der alltäglichen Kommunikation kommt es auch im Unterricht zu ‚falschen‘ Antworten, wobei in der Schulsituation die Korrektur (oder Reparatur) in anderer Weise vollzogen wird. Aus der Perspektive der Bearbeitung schulischen Stoffes stellt die falsche oder inadäquate Schülerantwort gerade eine Ressource für die Lehrperson dar. Es gibt dann etwas, woran anzuknüpfen ist und was es zu verbessern gilt. Daß die Schüleraktivität zur Hervorbringung richtiger Antworten an bestimmte Umgangsregeln gebunden ist, wird im folgenden Beispiel deutlich.

Beispiel 6

Die Lehrperson bearbeitet mit der Klasse (6. Klasse, Geographie) den Mittelmeerraum. In dieser Stunde geht es um die Frage, welche Regionen für den Urlaub geeignet sind. Anhand einer Landkarte, auf der die verschiedenen Urlaubsregionen markiert sind, sollen die Schüler die jeweiligen Staaten identifizieren :

L: ... die Region, wo die eins dransteht, also das ist die Algarve. In welchem Land liegt die Algarve? (P) Malte

M: das is Albanien

Sn: ((lautes Gelächter))

L: Also hört mal, das geht nicht! Jeder kann hier was sagen, ohne ausgelacht zu werden ...

In dieser Situation erfolgt die Korrekturinitiierung durch einen kollektiven Lacher der Schüler, mit dem sie die Aussage ihres Mitschülers Malte bewerten. Inadäquat ist der Lacher für die Lehrperson nicht deshalb, weil er die spezifische Korrekturform inadäquater Schülerantworten unterläuft, sondern insbesondere aus dem Grund, den Zwang zur richtigen Antwort und hiermit die allgemeine Antwortmotivation abzumildern, denn in der Schule gibt es – auch bei falschen Antworten – ‚nichts zu lachen‘. Falsche Antworten sind vielmehr ein zentraler Bestandteil des Unterrichts.

4.4 Zwischenfazit

Die Beispiele weisen verschiedene Gemeinsamkeiten auf: Erstens wird die Durchsetzung von bzw. die Erinnerung an eine Regel sprachlich und unmittelbar in der Situation vollzogen. Lehrpersonen nehmen in diesen Momenten des Unterrichts eine ‚moralische Rolle‘, eine „Wächterfunktion“ (vgl. ZINNECKER 1978) ein: Sie markieren hörbar für alle die Regelverletzung, benennen und begründen sie unter Umständen noch einmal. Zweitens gibt es weder ein Verhandeln noch einen Spielraum, den Schüler für sich reklamieren könnten: Die Schüler schweigen nach der Regelerinnerung der Lehrperson. Hiermit verbunden ist drittens die sehr kurze Dauer der Lehrerintervention, die sich manchmal nur in Sekunden mißt. Dies liegt u.a. auch darin begründet, daß es sich bei den Unterrichtsregeln um ein kleines, relativ überschaubares Set an einfachen Regeln handelt, die allerdings eine Vielzahl von Regelanwendungen hervorbringen können. Bezeichnend ist, daß das behandelte empirische Material keine Episoden enthält, in denen Schüler ihrerseits Lehrpersonen an die Einhaltung von Regeln erinnern.

Die Regelerinnerungen sind diejenigen Augenblicke des schulischen Alltags, in denen das, was das Unterrichtsspiel an Ordnungsvorstellungen immer schon voraussetzt, formuliert wird. Lehrpersonen erinnern aber nicht allein an Regeln, sondern setzen eine definierte Ordnung durch. Das heißt auch, daß die Verfügbarkeit der Regeln bei der Lehrperson liegt und Schüler nur strategisch mit ihnen umgehen können. In diesem Sinne ‚stören‘ Schüler nicht den Unterricht, sondern gehen auf einer zweiten Ebene mit den Regeln um. In diesem Sinne übernehmen Schüler immer auch dann Unterrichtsfunktionen, wenn sie sich nicht an die ‚Regel‘ halten, etwa wenn sie sich zu früh melden. Diese Reinterpretation durch die Schülerinnen ist Bestandteil der Praxis des Regelfolgens selbst, die – in Anlehnung an WITTGENSTEIN (1984) – zwar „blind“ erfolgt, aber immer auch „Fehler“ und andere Interpretationen erzeugt. Der Praxischarakter des Regelfolgens impliziert eine Regelmäßigkeit des Handelns und somit auch das Erlernen einer „Technik“. Aber sie hängt insofern „in der Luft“, als sie in den Situationen des Unterrichts sehr unterschiedlich aussehen kann. Eine Regel „angemessen“ anzuwenden oder zu interpretieren kann auch heißen, sie zu ignorieren oder zu umgehen (vgl. BOUVERESSE 1993).

5. Stabilität durch Verfahren

In der Laborschule gibt es neben dem situativen Bezug auf Regeln in laufenden Situationen ein besonderes Verfahren für die ex post Thematisierung von Regelübertretungen: Das ist die Beschwerde in der Klassenversammlung. Diese Versammlungen finden im Rahmen von – auch an anderen Schulen bekannten – Betreuungsstunden bei der „Betreuungslehrerin“ statt und handeln so unterschiedliche regelmäßige Tagesordnungspunkte ab wie z.B. die „Erzählrunde“ (BREIDENSTEIN/KELLE 1998, S. 106), die Verteilung von Diensten wie z.B. Tafelputzen, die Besprechung von besonderen Klassenaktivitäten wie Ausflügen und eben „Beschwerden“, die sich vorwiegend auf den außerunterrichtlichen Umgang der Schüler und Schülerinnen miteinander beziehen. Nach den

Auskünften von Lehrerinnen soll die Institution der „Beschwerde“ einzelnen die Möglichkeit sichern, bei ungelösten Konflikten mit anderen Kindern die Vermittlung der Gruppe (und der Lehrerin) in Anspruch zu nehmen; sie diene dazu, den Kindern eine „Regelung ihrer eigenen Angelegenheiten“ zu ermöglichen. Beschwerden holen demnach Aushandlungen über den Ehrenkodex der *peer culture* in den Bereich des Unterrichts hinein.¹⁵

Der klassenöffentliche Charakter der Versammlungen konfiguriert diese Aushandlungen in spezifischer Weise: Meistens sitzen die Gruppen bei Versammlungen im Kreis, ab etwa dem fünften Schuljahr übernimmt eins der Kinder die Versammlungsleitung, die Lehrerin beteiligt sich aber auch strukturierend am Gespräch. Der ‚Stil des Hauses‘ in den Versammlungen entspricht in etwa dem des „Verhandlungshaushalts“ (vgl. BOIS-REYMOND u.a. 1994), dessen Charakterisierung FAUST-SIEHL (1995, S. 165) auf schulische Regelungsprozesse und die Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehungen überträgt: „Betonung der verbalen Kommunikation, Versprachlichung von Emotionen und Motiven ..., Informationalität (z.B. hinsichtlich des Umgangs), Langsicht und rationales Verhalten statt unkontrollierter Impulsivität“.

Die folgende thematische Sortierung von Beschwerdeanlässen basiert auf einer Durchsicht des gesamten Beobachtungsmaterials aus dem vierten bis sechsten Schuljahr. Ein Teil der Beschwerden bezieht sich auf den Bereich persönlicher Grenzverletzungen: Man beschwert sich zum einen über körperliche Übergriffe, zum anderen über verbale und informationelle Grenzverletzungen. Ein zweiter Bereich an Beschwerdeanlässen läßt sich mit dem Thema mangelhafte Gefühlsbeherrschung markieren: Da geißelt man die „Reizbarkeit“, „Aggressivität“, den „Jähzorn“ des Gegenspielers. Und schließlich gibt es den Beschwerdebereich, bei dem es im weitesten Sinne um die Verletzung informeller Spielregeln und die Mißachtung des ‚guten Tons‘ geht. Vorwürfe wie z.B. „nicht angespielt werden“ oder „nicht drangenommen werden“ verhalten sich komplementär zu dem des Zu-nahe-Kommens: Man beschwert sich darüber, gemieden zu werden. Wichtig ist aber: Es gibt keinen Automatismus zwischen bestimmten Anlässen und der Beschwerde in der ganzen Gruppe.

Die Themen im Überblick zeigen, daß v.a. die ansonsten implizit bleibenden Regeln des Miteinanders der Schüler und Schülerinnen in die klassenöffentliche Diskussion gebracht werden. Es geht nicht um die nachträgliche Diskussion z.B. der Regeln des Fußballspiels in der Pause, sondern eher um Interaktionsregeln, die nicht klar definiert sind, aber gleichwohl Erwartungen an Interaktionspartner bestimmen. Konflikte entzündeten sich an der unterschiedlichen Auslegung dieser impliziten Regeln. Die Institutionalisierung von Beschwerden folgt nun der Idee, man solle als einzelner das Recht haben, die Gruppenöffentlichkeit zu einer Rechtsinstanz zu machen; dies mit dem pädagogischen Ziel, daß allgemeingültig und verbindlich, wenn auch immer wieder neu, für die Gruppe ausgehandelt wird, wie miteinander umzugehen sei. Wie verhält sich nun die Idee der Beschwerde zur Beschwerdepraxis? Wie sieht die konkrete Durchführung aus, welche Effekte zeitigt sie?

15 Eine häufige Nutzung der institutionalisierten und klassenöffentlichen Form der Beschwerde war im vierten und fünften Schuljahr zu beobachten, in den sechsten Klassen wurden sie immer seltener.

Die oben genannten Anlässe führen in selteneren Fällen zu Beschwerden. Viele Konflikte nehmen die Kinder leicht, sie werden in der Situation bearbeitet bzw. werden nach Ablauf der unmittelbaren Interaktion nicht noch einmal aufgegriffen. Werden sie allerdings in die Versammlung getragen, so ist damit immer schon etwas über die Beziehung von Kläger und Beklagtem zum Ausdruck gebracht: Sie ist nachhaltig gestört, der Konflikt nicht von den Beteiligten selbst zu lösen. Öffentlich werden mit Beschwerden also immer auch aktuelle Beziehungskonstellationen: Wer ‚kann‘ mit wem und mit wem nicht? – Eine Beschreibung aus einem vierten Schuljahr umfaßt den gesamten Ablauf einer „Beschwerde“:

Beispiel 7

Dann kündigt Karin (die Lehrerin) an, daß Axel eine Beschwerde habe und erteilt ihm das Wort.

Axel ist noch sichtlich aufgewühlt und berichtet von seinem Streit mit Uwe: Er habe Uwe „Uwe Seeler“ genannt – in Anspielung auf seinen Forschungs-codennamen – und das sei zuerst Spaß gewesen. Uwe habe ihn auf den Boden gedrückt, bis er es zurückgenommen habe. Dann, als er in der Pause rausgegangen sei und noch einmal „Uwe Seeler“ gerufen habe, habe Uwe ihn mit einem Schneeball beworfen, und Alexander habe ihn festgehalten und Uwe habe ihm dann noch einen Schneeball ins Gesicht gedrückt.

Jetzt hat Uwe das Wort: Er meint, es sei anders gewesen. Axel habe auch beim Weglaufen noch „Uwe Seeler“ gerufen und außerdem habe er den Schneeball nicht geworfen, sondern Axel nur „in den Nacken gelegt“. Der Schneeball habe Axel „nur ein bißchen naß gemacht“, aber der sei „sofort jähzornig“ geworden.

Jetzt meldet Nils sich als Zeuge. Er hat gesehen, daß nicht Uwe, sondern „ein Großer“ Axel mit dem Schneeball beworfen hat.

Axel hat inzwischen den Kopf auf die Brust sinken lassen und sagt auch auf Nachfrage nichts mehr. Karin spricht ihn an: „Ich finde das nicht richtig, daß du beleidigt bist.“

Björn meldet sich und meint, Axel habe „schon öfters eine Beschwerde gemacht“, wobei sich dann herausstellte, daß er seinen Anteil am Konflikt hatte. Uwe sagt: „Als Hilfe für Axel: Wenn ihr euch gegenseitig ärgert, würde ich mir vorher überlegen, wann wird's ernst.“ Er führt als Beispiel noch eine Auseinandersetzung mit Malte an, „da wurde aus Spiel Ernst, da hat er auch nicht gemerkt, wo seine Grenze ist.“

Karin nimmt das auf und bestätigt, Axel wisse seine Grenze noch nicht gut, verbindet das aber mit dem Appell an die anderen, darauf zu achten im Umgang mit Axel.

Uwe meint jedoch, das kriege man gar nicht mit, denn es gehe „von 0 auf 100“ bei Axel.

Björn stößt in das gleiche Horn: „Es geht ganz ruckartig, das kann man gar nicht merken.“

Uwe spricht noch einen anderen Aspekt an: „Vielleicht ist es in deinen Augen ungerecht, Axel, daß Alexander mir geholfen hat, aber für mich ist es selbstverständlich, daß einem der Freund hilft.“

Karin spricht Axel noch einmal an und fragt ausdrücklich: „Kannst du das

annehmen, Axel?“ Ich verstehe das so, daß danach gefragt ist, ob er die Kritik an seiner Person und seinem Jähzorn „annehmen“ könne. Axel nickt. (Protokoll: G. BREIDENSTEIN)

Bei Beschwerden wird zum Zwecke der Verhandlung erst einmal der Tathergang aus der Sicht des Geschädigten dargelegt. Die Anklagen ziehen dann häufig Kontroversen nach sich über die genaue Rekonstruktion des in Rede stehenden Vorgangs. Die Verhandlungen funktionieren mit Hilfe einer Ausdifferenzierung von Sprecherrollen: Neben Kläger und Angeklagten melden sich hier freiwillige Zeugen für und gegen die Anklage und spontane Verteidiger zu Wort.

Die Schilderung des Hergangs aus Axels Sicht enthält (implizit) die Vorwürfe, Uwe und Alexander hätten in ihrer Reaktion die Regeln „Verhältnismäßigkeit der Mittel“ und „zwei gegen einen ist unfair“ mißachtet. Diese Interaktionsregeln bilden die Referenz für die Anklage, ohne selbst explizit werden zu müssen. Die Vorwürfe kontert Uwe, indem er Axel seinerseits den Vorwurf macht, im folgenden unangemessen reagiert zu haben. Bemerkenswert dabei ist, daß weder Axels Necken noch die Rache mit dem Schneeball an sich als ungebührlich verhandelt werden. Ist man sich über den Rahmen „Spaß“ einig, sind zunächst einmal alle Mittel erlaubt. Zum Streitpunkt wird erst, wer für das Umkippen des Spaßbärgers in Ernst verantwortlich ist. Der erste festzuhaltende Punkt ist demnach: Interaktionsregeln erscheinen im Spiegel der Verhandlung in Beschwerden als so variabel und abstrakt, daß sie eine kontextsensitive Auslegung erlauben und erfordern; folglich wird im nachhinein nicht über die Regeln selbst gestritten, sondern über die korrekte Auslegung des Rahmens der Situation (vgl. auch WIESEMANN 1998; OSWALD 1997).

Für das Beschwerdeverfahren in unserem Beispiel stellt sich die Frage, ob das Interpretationsproblem durch nachträgliche Bearbeitung einzuholen ist. Uwe spielt seine Aktion mit dem Schneeball herunter und wirft Axel vor, sofort jähzornig geworden zu sein. Er spricht Axel diese Reaktion also nicht per se ab, findet sie aber zum Zeitpunkt ihres Auftretens im Verlauf der längeren Interaktionssequenz unangemessen. Die Implikation seiner Argumentation: Interaktionsregeln müssen nicht nur kontextsensitiv ausgelegt werden – in welchen Situationen ist welche Aktion/Reaktion angemessen? –, sondern im Zuge von Beschwerden wird auch ihre temporale Variation reklamiert – zu welchem Zeitpunkt im Verlauf von Interaktionen ist welches Verhalten angemessen?

Während der in Rede stehenden Aktivitäten divergierten die Situationsinterpretationen der Teilnehmer, und es kam zum Konflikt. In der Rekonstruktion nun werden mit den unterschiedlichen Interpretationen auch die dahinterliegenden Regeln thematisch. Es gibt gewissermaßen eine Reinszenierung des Konflikts mit anderen, nämlich argumentativen Mitteln im Rahmen der Klassenöffentlichkeit. Im nachhinein werden aber so feinsinnige Auslegungen gefordert, daß die Nichtformalisierbarkeit von Interaktionsregeln deutlich wird. Die Verhandlung manövriert sich in ein Dilemma hinein: Worauf können und sollen sich die Streitenden berufen, wenn allgemeingültige Interaktionsregeln nicht wirklich dingfest zu machen sind und wenn sie v.a. nicht dazu taugen, über die Legitimität einzelner Teilnehmerinterpretationen zu entscheiden? Die

Idee der Aufklärung von Tatbeständen vermag das Verfahren der Beschwerde nicht recht einzulösen, weil für die Rekonstruktion – neben ‚Zeugenaussagen‘ – wiederum nur die Interpretationen der Beteiligten zur Verfügung stehen.

So ist Axels Geste der Mutlosigkeit nicht unbedingt als Beleidigtsein zu bewerten, wie die Lehrerin in der Situation meint, sondern möglicherweise eher zu deuten als ein intuitives Erfassen der Schwierigkeiten, in die das Beschwerdeverfahren den Beschwerdeführer bringt. Im konkreten Beispiel nämlich findet das Dilemma naturgemäß keine Lösung, aber ein Ventil. Björn ist der erste, der die Ebene der Aufklärung des Sachverhalts verläßt und die Berechtigung von Axels konkreter Beschwerde entwertet, indem er ihm als Eigenschaft zuschreibt, daß er sich gerne ungerechtfertigterweise beschwert. Diese Aktivierung von Axels Image verschiebt nicht nur das Thema der Verhandlung, sondern hat auch Signalwirkung für Uwe, dessen nächster Schritt, so prompt, wie er ihn unternimmt, dennoch bemerkenswert ist: Er wechselt vollständig die Rolle, vom Angeklagten zum wohlmeinenden Berater desjenigen, der zuvor sein Ankläger war. Die Nichtigkeit von Axels ursprünglicher Beschwerde kommt in der Formulierung „wenn ihr euch gegenseitig ärgert ...“ zum Ausdruck. Mit diesem sprachlichen Mittel katapultiert sich Uwe strategisch aus der Thematisierung heraus, er formuliert eine neue Regel, die die Teilnehmer differenziert. Mit dem rhetorischen ihr kann nur gemeint sein, daß solche Kinder, die Schwierigkeiten mit der Einschätzung von Situationen haben, Uwes Auffassung nach eigener Regeln bedürfen. Uwe schafft es mit der Übernahme der Sprecherposition eines Quasi-Therapeuten, seine Deutung der Konfliktsituation durchzusetzen.

Das Thema ist im folgenden Axel, „der seine Grenzen nicht kennt“. Dieser Topos, den auch die Lehrerin aufgreift, ist bedenkenswert im Spiegel des Eingangskonflikts, wer zu welchen Teilen für den Umschlag von Spaß in Ernst verantwortlich sei. Was zuvor ein gemeinsames und damit auch gemeinsam zu lösendes Problem war, ist nun undefiniert in ein Problem Axels.¹⁶ Der Appell der Lehrerin an die anderen Kinder stellt dabei eine Bestätigung und Legitimierung von Uwes Interpretation dar. Sie bietet, in Kooperation mit ihren Schülern, eine Scheinlösung für das Dilemma des Fehlens verbindlicher Maßstäbe für Situationsinterpretationen an, wenn sie Axel die Interpretationskompetenz abspricht und das Problem so individualisiert.¹⁷

Eine Scheinlösung ist dies auch deshalb, weil für die Ebene der Interpretation der Interaktionsregeln die Sache nur noch komplizierter wird. Zusätzlich zur Berücksichtigung des Kontextes und der inneren Zeitstruktur von Interaktionen sollen nun auch noch Charakter und persönliche Schwächen der jeweils konkreten Interaktionspartner die Auslegung der Regeln des ‚guten Tons‘ bestimmen. Hier stößt die Lehrerin jedoch auf den Widerspruch ihrer Schüler, die ihren Vorschlag als unrealistisch zurückweisen.

16 An anderer Stelle (vgl. BREIDENSTEIN/KELLE 1998, S. 87ff.) haben wir ausführlicher analysiert, wie Axel in diesem Beispiel als Sozialfall konstruiert wird.

17 Die Brisanz dieser Reinterpretation liegt zudem darin, daß es in der Situation des Konflikts Uwe war, der es Axel abgesprochen hat, sich einen Scherz mit ihm erlauben zu dürfen und damit den Rahmen „Spaß“ zu etablieren. Uwe gelingt es also für beide Kontexte, seine Interpretation unbeschadet durchzusetzen.

Uwes nächster Beitrag schließt noch einmal den Kreis zu dem Eingangsvorwurf „zwei gegen einen“. Wenn er die Selbstverständlichkeit, daß einem ein Freund hilft, stark macht, spielt er verschiedene Regeln gegeneinander aus. Er behandelt zwei unterschiedlich verbindliche Formen von Regeln, als seien sie gleichwertig: ein Muß – zwei gegen einen ist immer unfair – und eine Sollte-Regel – Freunde sollten einem möglichst helfen. Warum eigentlich stößt er mit seiner Umkehrung der Verbindlichkeiten nicht auf Widerspruch? Abschließend fordert die Lehrerin Axel auch noch auf, die Transformation des Problems im Zuge der Verhandlung zu bestätigen, was dieser nickend tut.

Was haben die Schüler mit der Lehrerin hier geregelt? Das Verfahren der Beschwerde entwickelt eine eigene Dynamik und bringt eigene Probleme mit sich; die Teilnehmer regeln folglich auch noch etwas anderes als dasjenige, was sie zu regeln meinen. Mit der Einrichtung der Beschwerde wird die Idee verfolgt, Konflikte seien durch die Aushandlung einer gemeinsamen Wirklichkeitssicht ex post regelbar. Im Rahmen der Laborschulpädagogik ist die Beschwerde als demokratisches und öffentliches Verfahren konzipiert und gründet auf der Prämisse, daß Probleme sachbezogen diskutiert und gewissermaßen von den Personen abstrahiert werden können, weil man sich auf allgemeine Interaktionsregeln beziehen kann. Diese Unterstellung erweist sich im vorliegenden Beispiel aber als Illusion: Der argumentative Bezug auf solche Regeln, den das Verfahren den Protagonisten abverlangt, führt im Laufe der Beschwerde zu einer starken Differenzierung ihres Gehalts und ihrer Anwendbarkeit. Das Beschwerdeverfahren löst damit die Krise der Gültigkeit bzw. des Geltungsbereichs dieser Regeln, die durch den ursprünglichen Konflikt hervorgerufen wurde, nicht etwa, sondern verschärft sie noch. Es macht gewissermaßen die Dauerkrise augenfällig, in der solche Regeln wie Verhältnismäßigkeit der Mittel bei der Konfliktaustragung stehen: Es will immer situativ interpretiert sein, und es ist deshalb bestreitbar, was jeweils darunter zu verstehen ist.

Einen Hinweis darauf, daß es Lehrerinnen regelmäßig zukommt, das Beschwerdeverfahren zu beschließen, und daß Schüler und Schülerinnen seinen Sinn in klassenöffentlichen Regelerinnerungen sehen, liefert eine Episode, in der Nadja sich darüber beschwert, daß Björn einen anderen Jungen als „Dicken“ bezeichnet habe. Als die Lehrerin dies zum Anlaß nimmt, darauf hinzuweisen, daß man solche Dinge nicht immer zu „Beschwerden“ machen müsse, sondern auch den Leuten direkt sagen könne, meint Judith, dann fiele aber die „Ermahnung“ der Lehrerin weg, das sei nicht gut.

An die Stelle der Referenz auf allgemeingültige Interaktionsregeln mußte im Laufe des beschriebenen Beschwerdeverfahrens allerdings etwas anderes treten, um den Fall an Ort und Stelle zu entscheiden. Die öffentliche Anklage von Regelübertretungen hat eine reziproke Wirkung: Das Beispiel zeigt das Risiko, über die Thematisierung anderer selbst zum Thema der Versammlung zu werden. Das Risiko besteht darin, daß sich das Verfahren gegen denjenigen wendet, der es anstrengt, indem der Leumund der Streitparteien zur Darstellung und öffentlichen Verhandlung kommt. Es ist in erster Linie diese Aktivierung des Images der Streitenden, und nicht die Bestätigung von Regeln des Miteinanders, die den vorliegenden Fall entscheidet.

Darüber hinaus ist es nicht unwahrscheinlich, daß zum Subtext von Uwes letzter Intervention, der Umkehrung der Verbindlichkeit von bestimmten Re-

geln, eine weitere Regel der peer culture gehört, die in Anwesenheit der Lehrerin und während der Durchführung eines Beschwerdeverfahrens nicht expliziert werden darf – etwa „du sollst möglichst keine Erwachsenen einschalten“ –, weil sie eine Übereinkunft mit den Lehrpersonen aufkündigte und das Verfahren unterminierte. Die Ambivalenz des Verfahrens hat nicht zuletzt damit zu tun, daß es auch als institutionell legitimierte Form des „Petzens“ deutbar ist, das ansonsten verpönt ist. Schließt man sich dieser Interpretation an, so wird die Inkonsistenz und Beweglichkeit des Regelsystems der peer culture in seiner praktischen Anwendung deutlich und die Annahme geradezu unerschöpflicher Möglichkeiten plausibel, situativ verschiedene Regeln zu kombinieren und zu gewichten oder gegeneinander auszuspielen. Es ist Uwe, der in diesem Spiel den größeren Einfallsreichtum an den Tag legt. Nicht die buchstabengetreue Ausdeutung von Regeln, sondern die Produktivität von Situationen und der strategische Bezug auf Regeln rücken also in ethnographischer Perspektive in den Mittelpunkt.

6. Schluß

Wir haben für zwei Schulformen und zwei ausgewählte Bereiche beispielhaft die Thematisierung schulischer Regeln durch die Teilnehmer analysiert: die situative Lehrer*innen- und –markierung derjenigen Regeln, die Unterricht erst als solchen konstituieren, und die institutionalisierte Form der Beschwerde vor der Klassenöffentlichkeit über Regelverletzungen unter Gleichaltrigen. Es ging uns in diesem Beitrag nicht darum, eine Typenlehre von Regeln oder eine Kasuistik des schulischen Regelspiels zu entwickeln. Die Komplexität empirischer Regelungsphänomene gebot u. E. zunächst eine Aufschlüsselung unterschiedlicher Regelungskontexte. Es ist kein Zufall, daß in unseren Beispielen der Bezug auf schriftlich fixierte allgemeine oder lokale Schulordnungen keine Rolle spielt. Die Regeln, die den Schulalltag strukturieren (sollen), sind in beträchtlichem Umfang nicht klar definiert und fixiert.

Für beide Thematisierungskontexte haben wir gezeigt, daß Regeln in der Praxis nicht einfach eingehalten oder gebrochen werden. Wenn wir uns hier noch einmal auf die Differenz von Regelsetzung und Praxis des Regelfolgens beziehen, so heißt das: Der denotative Gehalt von Regeln wird in den von uns untersuchten pragmatischen Situationen, in denen Regeln thematisiert werden, bestätigt und allenfalls verfeinert. Allerdings dienen Regelsätze nur als sehr abgehobene Referenz praktischer Vollzüge: Nicht selten bleiben sie sogar implizit, wie bei einigen abkürzenden Formen der Regelerinnerung durch Lehrpersonen oder in Schülerargumentationen im Rahmen des Beschwerdeverfahrens. Darüber hinaus zeitigt die situierte Regelungspraxis aber auch eigene, anders gelagerte soziale Effekte. Die Zurechnung von Taten auf Individuen erfolgt z.B. nicht allein im Sinne einer Diagnose von Regelübertretungen, sondern auch als Ausweg aus Dilemmata, in die nachträgliche, klassenöffentliche Auslegungsversuche von Regeln führen.

Ihre Orientierungsfunktion für die Teilnehmer ist damit eine ungefähre: Obwohl sie bedeutungsvoll sind, werden sie nicht schlicht umgesetzt. Störungen und Konflikte markieren in beiden Fällen – den unterrichtspragmatischen

Regeln und denen der peer culture – die Diskrepanz zwischen diesen Regeln und der differenzierten sozialen Praxis, in der Handeln an einem Modell nicht möglich ist. Dies ist das Paradox von Regeln: Entgegen ihrem Anspruch auf Normierung von Aktivitäten wird ihre Auslegung von Fall zu Fall vorgenommen. Ihre Interpretation und Umsetzung stellt also immer einen Aushandlungsprozeß dar, bei dem die Teilnehmer Ressourcen aktivieren, die den jeweiligen Situationen eigen sind oder die sich aus der Interaktionsgeschichte der Klasse speisen.

Obwohl die Beispiele des Lehrerhandelns eher für ein Durchsetzungsregime stehen, variiert auch hier der Umgang mit Regelübertretungen. Die Beispiele zeigen, daß Lehrpersonen nicht automatisch reagieren, sondern ein Spiel von sehen/nicht sehen und agieren/nicht agieren inszenieren. Die Varianzen verweisen auf die Spielräume aller Beteiligten; in den Situationen, in denen Lehrpersonen „ausgetestet“ werden (vgl. Woods 1990), geht es um die Ausdehnung dieser Spielräume. Lehrpersonen dosieren ihr Verhalten in Hinsicht auf die Imagepflege, die eine komplexe Aufgabe darstellt und einzelne Situationen der Regulierung oder Sanktionierung von Schülern in den Kontext einer Serie solcher Situationen stellt.

Im schulischen Alltag existieren, aus der Teilnehmerperspektive von Schülern, mindestens zwei verschiedene Interaktionscodes nebeneinander: der offizielle Code, den die Lehrperson verkörpert und interpretiert, und der Code der peer culture, bei dem die Wächterfunktion von Lehrpersonen außer Kraft gesetzt ist. Es ist, denkt man noch einmal an das Eingangsbeispiel, als ob Schüler zwischen den zwei verschiedenen Codes hin- und herschalten können.¹⁸

Der Begriff des Codes läßt sich nun sowohl kommunikationstheoretisch auffassen als auch im Sinne eines feldspezifischen Code civil. Für beide Formen – ein spezifisches Zeichensystem und ein System von Normen – legen unsere Beobachtungen nahe, daß eine systematische Differenz zweier Codes schwerlich auszumachen ist. Sie überschneiden sich vielmehr und sind un abgeschlossen. Des weiteren zeigt sich, daß über die Relevanz von Regeln erst in ihrer je situationsspezifischen Aktivierung entschieden wird – pragmatisch betrachtet gibt es keine allgemeine oder dekontextuierte ‚Gültigkeit‘. Die Beispiele der Bearbeitung von Störungen verweisen vielmehr auf die Emergenz von Regeln durch Störungen.¹⁹

Die Sichtweise, die peer culture Aktivitäten als zu vermeidende und in die Pause zu verweisende Störungen der Unterrichtsordnung betrachtet, gehört zu den (notwendigen) Fiktionen der Angehörigen traditioneller Schulen über ihre Praxis. Umgekehrt kann die reformpädagogische Praxis, Aushandlungen der peer culture in demokratisch konzipierte Unterrichtsverfahren zu integrieren, wie wir am Beschwerdeverfahren gesehen haben, in verfahrenstechnisch induzierte Dilemmata führen und eine Krise des Geltungsanspruchs von allgemeinen Umgangsregeln offenlegen, die dann situativ durch eine Reetablierung eher traditionellen Lehrerverhaltens (strukturieren, mahnen u.ä.) pragmatisch

18 Vgl. die linguistische Forschung zum code switching (vgl. Milroy/Muysken 1995), d.h. dem Wechseln zwischen sprachlichen Varietäten.

19 Die Rede von Codes sollte also genau nicht zu der Annahme von in sich konsistenten Regelsystemen verleiten, die unabhängig von und vor ihrer Anwendung existieren.

beendet wird. Unsere Analysen deuten auf das wechselseitige Konstitutionsverhältnis gleichzeitig ‚aktiver‘ Interaktionscodes in Schulen beider Spielarten hin: Sowohl Unterrichtsordnung wie auch peer culture-Aktivitäten mögen sich einerseits an Internats- und Reformschulen in ihrem kulturellen Stil eklatant unterscheiden, andererseits haben die Schulformen gemeinsam, daß beide Interaktionscodes aneinander zur Darstellung gebracht werden und wechselseitig Darstellungs- und Abgrenzungsressourcen verfügbar machen. Regelübertretungen sind auf diese Weise an der Strukturierung des sozialen Feldes beteiligt und insofern immer auch ordnungstiftend für das Gesamtsystem Schule. Oder anders gesagt: Wäre Schule nur Schule, würde sie nicht funktionieren.

Literatur

- BOIS-REYMOND, M. DU: Die moderne Familie als Verhandlungshaushalt. Eltern-Kind-Beziehungen in West- und Ostdeutschland und in den Niederlanden. In: M. DU BOIS-REYMOND (Hrsg.): *Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich*. Opladen 1994.
- BOUVERESSE, J.: Was ist eine Regel. In: G. GEBAUER/C. WULF (Hrsg.): *Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Bourdieus*. Frankfurt a.M. 1993, S. 41–56.
- BREIDENSTEIN, G./KELLE, H.: *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim 1998.
- COMBE, A./HELSPER, W.: Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim 1994.
- DIEDERICH, J.: Vernüpfungen von „Wiederholung“ und „Weitermachen“ im Schulunterricht. In: N. LUHMANN/K. E. SCHORR (Hrsg.): *Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M. 1990, S. 162–188.
- DORR-BREMME, D. W.: Contextualization cues in the classroom: Discourse regulation and social control functions. In: *Language in Society* 19 (1990), S. 379–402.
- FAUST-SIEHL, G.: Kinder und ihre LehrerInnen. Sichtweisen und Interpretationen von Kindern. In: I. BEHNKEN/O. JAUMANN (Hrsg.): *Kindheit und Schule*. Weinheim 1995, S. 159–172.
- FOUCAULT, M.: *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M. 1977.
- GIDDENS, A.: *Die Konstitution von Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt a.M./New York 1995.
- GOFFMAN, E.: *Das Individuum im öffentlichen Austausch*. Frankfurt a.M. 1974.
- GOFFMAN, E.: *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt a.M. 1980.
- GOFFMAN, E.: *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt a.M. 1994.
- HAHN, A.: Rede und Schweigeverbote. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 43 (1991), S. 86–105.
- HEINZE, T.: *Unterricht als soziale Situation. Zur Interaktion von Schülern und Lehrern*. München 1976.
- JACKSON, P. W.: *Life in Classrooms*. New York (Holt, Rinehart and Winston) 1968.
- KALTHOFF, H.: *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*. Frankfurt a.M. 1997. (a)
- KALTHOFF, H.: *Fremdenrepräsentation. Über ethnographisches Arbeiten in exklusiven Internatsschulen*. In: K. AMANN/S. HIRSCHAUER (Hrsg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt a.M. 1997, S. 240–266. (b)
- LATOUR, B.: *Der Berliner Schlüssel. Erkundungen eines Liebhabers der Wissenschaften*. Berlin 1996.
- McHOUL, A.W.: The organization of turns at formal talk in the classroom. In: *Language in Society* 7 (1978), S. 182–213.
- McHOUL, A.W.: Two aspects of classroom interaction, turntaking and correction: A research report. In: *Australian Journal of Human Communication Disorders* 13 (1985), S. 53–64.
- McLAREN, P.: *Schooling as a ritual performance. Towards a political economy of educational symbols and gestures*. London/New York (Routledge) 1993.
- MEHAN, H.: *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge/Mass./London (Harvard University Press) 1979.

- MILROY, L./MUYSKEN, P. (Hrsg.): One Speaker, Two Languages. Cross Disciplinary Perspectives on Code-Switching. Cambridge (Cambridge University Press) 1995.
- OSWALD, H.: Zur sozialisatorischen Bedeutung von Kampf- und Tobespielen (rough and tumble play). In: E. RENNER u.a. (Hrsg.): Spiele der Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen. Weinheim 1997, S. 154–167.
- PÖTTGEN, H./JEHKUL, W./ESSER, W.: Allgemeine Schulordnung ASchO. Kommentar für die Schulpraxis. Essen 1987.
- PUHL, K.: Regelfolgen. In: E. VON SAVIGNY (Hrsg.): Ludwig Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen. Berlin 1998, S. 119–142.
- SAVIGNY, E. v.: Der Mensch als Mitmensch. Wittgensteins „Philosophische Untersuchungen“. München 1996.
- SAVIGNY, E. v.: Sprachspiele und Lebensformen: Woher kommt die Bedeutung? In: E. VON SAVIGNY (Hrsg.): Ludwig Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen. Berlin 1998, S. 7–39.
- SCHATZKI, T. R.: Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social. Cambridge (Cambridge University Press) 1996.
- SCHORR, K. E.: Erziehung als Periode: Über die Organisation von Anfang und Ende. In: N. LUHMANN/K. E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M. 1990, S. 112–132.
- SPRADLEY, J. P.: The Ethnographic Interview. New York (Holt) 1979.
- WIESEMANN, J.: Lernen als Alltagspraxis. Lernformen von Kindern an einer freien Schule. Dissertation Fakultät für Pädagogik, Universität Bielefeld 1998.
- WITTGENSTEIN, L.: Philosophische Untersuchungen. In: L. WITTGENSTEIN: Werkausgabe Band 1. Frankfurt a.M. 1984, S. 224–580.
- WOODS, P.: The happiest days? How pupils cope with school. London (Falmer Press) 1990.
- ZINNECKER, J. (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim/Basel 1975.
- ZINNECKER, J.: Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: B. REINER/J. ZINNECKER (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Reinbek 1978, S. 29–121.

Abstract:

For the establishment of a certain order in school life, implicit rules for interaction and communication are of importance both in the context of instruction and in dealing with members of the peer group, – rules which usually become a subject for discussion once disturbances occur. The existing ethnographic studies of classroom culture at secondary boarding schools and on the peer culture at the Laborschule Bielefeld explore the pragmatics of the implementation, negotiation, and modification of such rules. It is shown that contrary to the general claim to a standardization of actions achieved by rules, their content and their application are interpreted in a differentiating and context-bound manner. The two codes of interaction of the communicative order of instruction and of the peer culture overlap and constitute one another reciprocally.

Anschrift der Autoren:

Dr. H. Kalthoff, Frankfurter Institut für Transformationsstudien,
Europa-Universität Viadrina, Postfach 1786, 15207 Frankfurt/Oder
Dr. H. Kelle, Spiegelstr. 10, 33602 Bielefeld